

Interculturalidad e inclusión en las universidades. Diferencias culturales, de modos de producción de conocimiento y de modalidades de aprendizaje

DANIEL MATO (Universidad Central de Venezuela),
con contribuciones sobre la idea de “interculturalidad” por:
ANA PATRICIA BAZTÍN CUC (Universidad del Valle de Guatemala),
CARLOS FUENTES (Asamblea Nacional del Magisterio, Guatemala),
FLORENTINA LEC JACINTO (CARE, Guatemala) y
MARIO QUIM CAN (Universidad del Valle de Guatemala)

La presente versión del texto ha sido preparada para compartirla con los colegas mayas que sumaron sus voces a mi presentación en la reunión, para juntos poder acordar la forma final de este texto. Es decir que aún no es la versión final, sino que está sujeta a sus sugerencias y propuestas de cambios o ajustes (D.M. 20/06/06).

Este texto es una versión revisada de la ponencia que presenté en la Reunión conjunta de los Grupos de Trabajo de CLACSO “Educación, Políticas y Movimientos Sociales” y “Universidad y Sociedad”, realizada en Antigua, Guatemala, los días 1 y 2 de marzo de 2006. A ella se agregan contribuciones puntuales sobre la idea de “interculturalidad” especialmente elaboradas por otros cuatros colegas. Dado que la reunión de los grupos de trabajo fue abierta e incluyó en el auditorio a colegas guatemaltecos que, por no formar parte de los grupos de trabajo, no estaban incluidos como ponentes, entre los cuales se contaban varios intelectuales mayas, al hacer mi presentación resolví recortar mi tiempo de exposición para invitar a algunas/os intelectuales mayas presentes en el auditorio a exponer sus puntos de vista sobre la idea de interculturalidad, con el propósito de estimular allí mismo un ejercicio de diálogo intercultural sobre la idea de interculturalidad. Posteriormente, invité a estas/os colegas a que me enviarán algunas páginas al respecto. Debo señalar que, aunque vía correo electrónico hemos intercambiado opiniones, el texto resultante es más una suma de voces individuales

que una elaboración intercultural conjunta, la cual nos hubiera demandado un trabajo conjunto más estrecho y más prolongado que el que el tiempo disponible y la distancia geográfica nos han permitido. Internet ayuda mucho pero no hace milagros. Lograr lo que los cinco hubiéramos querido nos hubiera exigido un trabajo co-presencial de varios días y esto desafortunadamente no fue posible. Así, el texto resultante reproduce la estructura de la presentación en la reunión, comienza con mi exposición y continúa con las de las/os cuatro colegas mayas, pero elude incluso los breves intercambios puntuales que tuvimos en aquella ocasión.

En mi parte del texto¹, argumentaré por qué pienso que la discusión respecto de asuntos de inclusión en la educación universitaria no puede limitarse, como frecuentemente se hace, a un asunto de cupos para sectores sociales o grupos y/o pueblos étnica o racialmente definidos, sino que además debe incluir asuntos relativos a contenidos de los procesos de enseñanza/aprendizaje, modalidades de enseñanza/aprendizaje y formas de relación entre las instituciones y experiencias educativas y en otros casos, a sus contextos sociales. Además, argumentaré que la necesidad de otorgar importancia a los asuntos de inclusión resulta imprescindible no sólo para contribuir a reparar los daños que la exclusión causa a los sectores sociales que resultan excluidos, sino también para reparar los que causa a las sociedades nacionales en su conjunto, a su viabilidad y potencialidad históricas. No se trata de “hacer un favor” a los excluidos, sino de hacernos un favor a nosotros todos, a nuestras sociedades nacionales en su conjunto. No hacerlo nos condena a ser organizaciones sociales que no sólo no aprovechan todas sus potencialidades, sino que, además, permanentemente están generando exclusión, tensiones y conflictos a su interior; sociedades que no sólo no aprovechan todas sus potencialidades, sino que además resultan éticamente cuestionables y políticamente inestables. Para sostener este argumento recurriré a las categorías de diferencia cultural e interculturalidad

1. Este artículo es una versión revisada de los textos “Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas”, publicado en la revista *Alceu*, (PUC-RJ) volumen 6 (11):120-138 (julho/dezembro 2005) y “No hay saber ‘universal’, por eso la colaboración intercultural es imprescindible”, que escribí en abril de 2005 para la revista *Yachaykuna*, del Instituto Científico de las Culturas Indígenas (ICCI), asociado a la Universidad Intercultural Amawtay Wasi (Universidad Intercultural de los Pueblos Indígenas) del Ecuador, el cual actualmente está en prensa.

y, además, destacaré la importancia de las prácticas intelectuales y socioeducativas que tienen lugar fuera del ámbito académico.

Los textos de los colegas Ana Patricia Baztín Cuc, de la Universidad del Valle de Guatemala; Carlos Fuentes, de la Asamblea Nacional del Magisterio, Guatemala; Florentina Lec Jacinto, de CARE, Guatemala; y Mario Quim Can, de la Universidad del Valle de Guatemala, que se presentan a continuación del mío, son más breves y están dedicados a exponer sobre la idea de “interculturalidad” con especial referencia al contexto guatemalteco y con especial atención a la diversidad étnica que le caracteriza.

Para comenzar...

Como explicaré mejor de inmediato, al decir “diferencia cultural” no aludo a diferencias que podemos llamar “objetivas”, tal que todos podríamos estar más o menos fácilmente de acuerdo en que existirían dos o más “culturas” que podrían ser “objetivamente” descritas y así identificadas sus diferencias. Por el contrario, postulo que eso que llamamos “lo cultural” es producto de una cierta perspectiva o manera de interpretar los procesos sociales, una manera que hace énfasis en los aspectos de sentido, de significados. Según esta manera de plantear las cosas, “lo político” también es resultado de una manera de mirar, una que hace énfasis en los aspectos de poder; y “lo económico”, de una perspectiva que hace énfasis en la organización de la vida social para producir bienes y servicios. Estas miradas no son totalmente arbitrarias, pero son relativas a los “lugares sociales” desde los cuales miramos y a los marcos interpretativos con que lo hacemos. Y algo más, son interdependientes entre sí. Volveré sobre esto más abajo. Mientras tanto, quiero apuntar que estoy consciente de que una importante “diferencia cultural”, entre mi interpretación de las dinámicas sociales y las de otros actores sociales, es que existen numerosos actores que piensan que existen unas “cosas” tales que podemos llamar “culturas” y que, por tanto, podemos describirlas “objetivamente”. Muchos de estos actores suelen entrar en conflicto entre sí cuando tienen diferentes visiones de qué es o qué no es una cierta cultura, qué incluye y qué no incluye, qué es lo auténtico y qué no lo es. Lo interesante del caso es que estas disputas suelen darse entre actores que

reclaman para sí las mismas “identidades culturales”, es decir, no se ponen de acuerdo acerca de lo que claman que serían descripciones “objetivas”. Pienso que ésta ya es una buena razón para sospechar que algo anda mal en esas afirmaciones de objetividad, pero en general los actores “culturalistas” no suelen aceptar esto.

Esta diferencia cultural entre las interpretaciones de esos actores y la que aquí presento no tiene base étnica, ni racial, ni de género, ni de edad, sino que se basa en nuestras diferentes interpretaciones de la experiencia humana. Me parece importante apuntar que mi posición no es una posición de escritorio, sino una que se basa en décadas de experiencia personal en la vida y también de investigación de campo y, por lo mismo, en numerosos diálogos e intercambios con individuos que se auto-identifican como parte de diversas culturas. Desde luego, sé perfectamente que esto no hace a mi interpretación ni más ni menos verdadera que otras, que seguramente tienen las mismas fuentes y créditos. Simplemente apunto este detalle para dejar claro que no estoy proponiendo un punto de vista meramente especulativo, fácilmente pensable desde un escritorio, sino uno que se basa precisamente en experiencias de vida que me han permitido percibir y estudiar que lo que muchos solemos llamar “cultura” y “diferencia cultural”, aunque no sea algo objetivo, no obstante existe, aun cuando sea en nuestras maneras de interpretar nuestras experiencias. Más aún, no sólo existe, sino que es muy importante en nuestras maneras de establecer relaciones, de vincularnos; maneras que, debido a estas diferencias de interpretación, podemos llamar “interculturales”; y esto con respecto a muy diferentes tipos de referentes que cobran relevancia dependiendo de los tipos y contextos de intercambio, es decir, que pueden ser referentes étnicos, de género, generacionales, nacionales, regionales, profesionales, institucionales, lingüísticos, o de otros tipos.

Entonces, desde mi punto de vista, al decir “interculturalidad” estamos hablando de relaciones entre “culturas”, ya sea que estas relaciones sean de trabajo, de compartir espacios físicos y sociales, de producción de conocimientos, de educación, o de lo que sea. En todos los casos se trata de relaciones entre “culturas”. Pero las “culturas” no son “seres”, en todo caso lo que se relacionan son personas, grupos sociales u organizaciones (gubernamentales o no, con o sin fines de lucro, políticos o del tipo que sean) que se auto-identifican y/o son identificadas por otros, como

“productoras” y/o “portadoras” de ciertas “culturas” que se perciben como diferentes entre sí. El detalle de decir “se perciben”, en lugar de decir “son” es significativo porque apunta a diferencias que, además de ser calificadas como “culturales”, son visualizadas como significativas por al menos uno de los actores sociales participantes en un contexto o situación dada.

Pero, ¿es que, acaso, existen unas “cosas” tales que podamos llamar “culturas”? ¿De qué estamos hablando cuando decimos “cultura”?

“Cultura” no es un objeto, ni un conjunto de objetos, o de atributos “objetivos” de ciertos seres o cosas. El uso de la categoría “cultura” denota una mirada, sea ésta de investigadores o de otros actores sociales que la emplean. En tal sentido, es un adjetivo. Por eso es que al interior de cualquier grupo humano que se supone y se afirma que comparte “una cultura” siempre hay disputas respecto de cómo es, qué es y qué no es esa cultura, qué incluye y qué no incluye. Es usual observar estas diferencias e incluso disputas al interior de cualquier grupo humano que se auto-perciba como compartiendo “una cultura”, por ejemplo, entre mujeres y hombres, o entre individuos de diferentes generaciones de un mismo pueblo indígena, o entre moradores de diferentes zonas y, cuando se trata de un país, una sociedad nacional, es usual observarla entre gente de diferentes regiones, clases sociales, etnicidades, etc.²

Pienso que la existencia de estas diversas representaciones respecto de qué o cómo es una cultura se presentan porque cada uno de quienes reivindican suya una supuesta “cultura” tiene su propia manera de verla, de experimentarla, de narrarla y de representarla.

Por esto, especialmente en tanto investigadores y educadores, debemos tener especial precaución en evitar proyectar sobre nuestras experiencias una idea preconcebida de qué es y qué no es “cultura”. No digo sólo evitar proyectar nuestras propias ideas, sino evitar partir de una idea preconcebida de cultura, en tanto “artefacto”, en tanto “cosa” o conjunto de cosas. Porque tal tipo de proyección conduce a acabar “descubriendo” en “la realidad” lo que ya estaba en nuestra visión teórica y así al hablar de “cultura” sólo ver el “sector cultura”, o bien “las artes”, las “industrias culturales”, las “culturas populares” y el “consumo cultural”, y, en cambio, no ver como “cultura”, por

2. He estudiado y documentado estas diferencias y conflictos especialmente para el caso de algunas comunidades indígenas *kariñas* y *guayúu* en Venezuela (Mato, 1992).

ejemplo, las instituciones o marcos jurídico-políticos, las instituciones o marcos económicos y sociales, las maneras de relacionarse a nivel interpersonal, los valores, los deseos, las maneras de aprender, las maneras de “enseñar”, etc.

¿Cuándo nuestras prácticas de producción de conocimientos y socioeducativas serán interculturales? ¿Cuáles? ¿Las que desarrollamos cuándo y con quiénes? ¿Lo serán sólo cuando nos relacionamos con poblaciones de una etnicidad diferente a la que nos auto-assignamos o se nos asigna? Pienso que, potencialmente siempre es posible reconocer la existencia de relaciones interculturales en cualquier experiencia humana. El asunto es ser capaces de comprender cuándo resulta significativo prestar atención a cuáles diferencias y a cuáles modos de relación entre individuos, grupos humanos y/u organizaciones. Cuándo es potencialmente provechoso prestar atención a esas diferencias y a los formas de relación, para qué y en cuáles términos. Por ahora dejo este asunto planteado en estos términos, lo retomaré más adelante.

Pueblos, civilizaciones, culturas y producción de conocimientos

Las referencias a la presunta existencia de dos clases de saber son frecuentes en diversos ámbitos. Según esa manera de ver el tema, una de estas clases de saber correspondería a “la ciencia”, como modo de producción de conocimientos, y al “conocimiento científico”, como acumulación de conocimientos producidos “científicamente”, referido según los casos a una disciplina “científica” en particular o al conjunto de ellas. Frecuentemente suele asumirse, cuanto menos implícitamente, que este tipo de saber tendría validez “universal”, es decir, que resultaría verdadero y aplicable en cualquier tiempo y lugar.

En el marco de esa manera de ver, o visión del mundo, la otra clase correspondería a una amplia diversidad de tipos de saber, es decir, de modos de producción de conocimiento y sus resultados, a los cuales, en contraposición con los de la otra clase, suele caracterizarse, según los casos, como “étnicos”, “populares”, o “locales”. En cualquier caso, suelen ser referidos como saberes “particulares”, es decir, “no-universales”.

Dentro de tal visión de las cosas, suele asumirse que los diversos tipos de saberes agrupados bajo esta segunda clase sólo tendrían validez y aplicación “local”, al menos hasta tanto sean validados con los métodos propios de “la ciencia”. Un ejemplo de esto último es la evaluación y validación de conocimientos “étnicos” y otros “locales” sobre aplicaciones terapéuticas de especies vegetales, mediante métodos “científicos”, a lo que, dicho sea de paso, suele seguir su apropiación y patentado por instituciones “científicas” y/o laboratorios farmacéuticos. Este último “detalle” es complementario y no es consustancial a “la ciencia”, sin embargo, tampoco es meramente accidental o extraordinario, sino que se relaciona con la forma en la cual está organizada “la ciencia” en la sociedad moderna, su institucionalidad, su cultura (en términos de sentido de mundo y valores) y sus relaciones (complejas y diversas, según disciplinas e instituciones académicas) con las empresas y los Estados.

En todo caso, esta forma de ver la producción y validez de conocimiento, dividida en dos mundos, en la cual uno de ellos es poseedor de verdades absolutas, es tan antigua como el credo en la superioridad de la civilización occidental, que, en su marco, sería la generadora y poseedora de tal saber pretendidamente “universal”.

**Respecto de lo social no hay saber “universal”:
todo conocimiento está marcado por el contexto institucional
y social en que es producido**

La idea de que un cierto tipo de saber, la ciencia, tendría valor “universal”, mientras que otros conocimientos tendrían validez particular, no viene de ninguna suerte de agencia interplanetaria para la certificación de la validez “universal” de los conocimientos.

Por el contrario, esta idea proviene del proceso histórico que se inició con la expansión militar y comercial de algunos pueblos de Europa, sus visiones de mundo e instituciones jurídicas, económicas y políticas sobre el resto del planeta. Esta expansión europea ha dado lugar al establecimiento de relaciones entre pueblos y civilizaciones diversas, relaciones que han tenido y tienen carácter intercultural, sólo que históricamente estas relaciones no han sido relaciones interculturales de colaboración, sino principalmente de dominación. Pero, los asuntos humanos son complejos y, como

nos muestra la historia de la conquista y colonización de América, así como la posterior emancipación de España y Portugal y lo que a ellas siguió, las relaciones de dominación y las de colaboración no constituyen dos mundos separados, se combinan. En todo caso, desde el fin de las relaciones de sujeción colonial, las formas coloniales de dominación político-militar, en la mayoría de los casos, han cedido lugar al desarrollo de diversas formas de subordinación económica y cultural de los países ex-coloniales respecto de Estados Unidos y algunos países europeos, las cuales han entrañado relaciones interculturales de diversos tipos y signos.

En el caso particular de América Latina, la ruptura de relaciones coloniales y fundación de las repúblicas no acabó por completo con las formas de subordinación y/o exclusión de los pueblos indígenas de América, ni de los numerosos contingentes de población africana traída a América en condiciones de esclavitud y de sus descendientes.

Las relaciones jerárquicas entre dos tipos de saberes, uno pretendidamente universal y otro definido como local (contenedor de numerosos y muy diversos tipos de saberes), son parte de estas dinámicas. Pero no debemos perder de vista que esas relaciones, aunque jerárquicas, no han mantenido aislados entre sí a esos diversos tipos de saberes; estos, en ocasiones, han sido combinados de diversas formas por numerosos actores sociales en múltiples contextos. Pero, en general, han privado la descalificación de las formas de saber, es decir, de los modos de producción de conocimiento y acumulaciones de resultados de ellos, de los pueblos indígenas y de los descendientes de las poblaciones africanas esclavizadas; esto es parte de la herencia colonial. Pero no lo perdamos de vista esta descalificación es también una forma más de la existencia de relaciones interculturales, pero no tanto de colaboración, sino, mayormente, de dominación y/o subordinación, y, consecuentemente, de conflicto. También consecuencia de esa herencia colonial son las relaciones de subordinación que vinculan a buena parte de la institucionalidad científica latinoamericana con la de algunas sociedades de Europa Occidental y los Estados Unidos.

¿A quiénes afecta la omisión del carácter contextualmente relativo de los saberes y la división jerárquica entre dos tipos de saberes?

Este cuadro no sólo afecta a las poblaciones de origen indígena y afrodescendiente de las sociedades latinoamericanas, o a los campesinos sin tierra o a grupos sociales urbanos “en situación de pobreza”, sino también a cada una de las respectivas sociedades nacionales en su totalidad. Incluyendo tanto a las poblaciones de origen netamente europeo, como a las caracterizadas como “mestizas”, tanto a las que han logrado posiciones de cierto privilegio y poder, como a las que no.

La negación consciente o inconscientemente de la condición tanto pluricultural como intercultural propia de todas las sociedades latinoamericanas constituye un significativo lastre histórico, por lo que implica en términos de nuestra ignorancia acerca de nosotros mismos. Esto es así para todas las sociedades latinoamericanas, más allá de las diferencias cuantitativas y cualitativas que puedan observarse entre ellas en términos de pluri e interculturalidad.

El lastre que supone esta negación no sólo afecta las posibilidades de construir sociedades más justas e incluyentes, sino también el que cada una de estas sociedades pueda utilizar todos los saberes y talentos a su alcance para construir su presente y futuro, en lugar de privarse de aprovechar muchos de ellos. Negar aspectos de nosotros mismos, automutilándonos en tanto sociedades amplias y complejas, es como caminar sobre un solo pie, o tal vez sea más apropiado decir cabeza abajo o con cabeza ajena.

Esto no se resuelve con la celebración *folklorizante* de la diversidad, ni con la “nacionalización” de ritos, danzas y costumbres de estas poblaciones, incorporándolos a las festividades, monumentos y rituales de Estado. Resolver este profundo y antiguo conflicto histórico que atraviesa a nuestras sociedades (también a otras, pero en mi elaboración estoy pensando especialmente en las sociedades latinoamericanas) demanda, en primer lugar, reconocer su existencia y la de los conflictos contemporáneos asociados a él, no sólo a nivel nacional y macro-político, sino también en uno y cada uno de los espacios microsociales, y tal vez de manera especialmente importante en las experiencias socioeducativas. En segundo lugar, exige trabajar intensa y prolongadamente en la reconstitución de

nuestras sociedades a partir de este “dato”. Las historias y situaciones contemporáneas respecto de estos problemas varían mucho de una sociedad latinoamericana a otra, pero en todas ellas esta suerte de disociación y conflicto afecta también la producción, circulación, apropiación y aplicación de conocimientos, así como las prácticas socioeducativas. Por ello, cualquiera sean las vías específicas de solución de estos conflictos, en todas ellas, el diálogo y la colaboración intercultural entre las diversas formas de saber necesariamente han de ser parte de los caminos a transitar.

Además, no podemos perder de vista, que los contingentes humanos que históricamente han constituido las sociedades latinoamericanas no han sido sólo los de numerosos y diversos pueblos americanos, africanos (posteriormente afro-descendientes), españoles y portugueses (a su vez portadores de significativas diversidades), sino también de otros pueblos provenientes de Europa, Asia y el llamado Medio Oriente (también portadores de significativas diversidades), cuya importancia específica varía de sociedad nacional en sociedad nacional, y de región subnacional en región subnacional. Toda esta diversidad no puede ni debe ignorarse en nombre del reconocimiento de aquella otra más visible y numerosa, la diversidad asociada a los pueblos indígenas y afrodescendientes. Quienquiera que conozca América Latina en su vastedad, y en la diversidad interna de sus sociedades nacionales, es consciente de la importancia de esos tan diversos contingentes humanos.

Las posibilidades para avanzar en este diálogo y colaboración intercultural se ven favorecidas en la actualidad porque, desde el corazón mismo de Occidente y en particular desde no pocas de sus instituciones académicas y científicas más prestigiosas, se han desarrollado algunas corrientes de pensamiento que reflexionan críticamente acerca tanto de las pretensiones de superioridad civilizatoria de Occidente, como de sus instituciones, incluyendo “la ciencia” como modo de producción de conocimiento. No obstante, más allá de que un número creciente de individuos sea consciente de esto, la institucionalidad establecida de la ciencia aún interpone numerosos obstáculos a la consecución de los cambios necesarios.

Los estudios sociales y humanísticos, un campo especialmente propicio para la colaboración intercultural

Me interesa enfocar en el caso de este campo porque pienso que en él la colaboración entre quienes producimos saber desde el ámbito académico y quienes lo hacen desde otros espacios sociales es particularmente necesaria y, a la vez, más factible y potencialmente más fértil que en otros.

Considero conveniente enfatizar explícitamente que al decir que es particularmente “necesaria” me refiero no sólo a que es necesaria para pueblos e intelectuales indígenas, sino que es igualmente necesaria también para los grupos de población e intelectuales latinoamericanos que no somos indígenas, así como para la investigación que se realiza en las universidades y en general para la producción de conocimiento que profesionales con formación universitaria realizan en diversas instituciones de los respectivos Estados.

Esto es así, no sólo por el elemental sentido común de que si prácticamente todas las sociedades latinoamericanas incluyen poblaciones indígenas y afrodescendientes (aun cuando diversas a su interior y en variadas proporciones), entonces estudiar y comprender estas sociedades como conjuntos exige saber de esos “otros mundos”. También lo es porque los rostros y colores “mestizos” de grandes proporciones de la población, en todas y cada una de estas sociedades son también un indicador del carácter históricamente “mestizo” de todas nuestras instituciones sociales, incluyendo ideas tan significativas para la organización y vida cotidiana de nuestras sociedades como las de familia, nación, democracia, ciudadanía, sociedad civil, ley, autoridad, mercado, solidaridad, competencia, amistad y otras.

Sin colaboración intercultural en la producción de conocimientos sobre nosotros mismos, como individuos y como agregados sociales, es imposible comprender nuestra experiencia social. Sin esa colaboración intercultural, la comprensión de significativos aspectos históricos, jurídicos, políticos, económicos, sociales y otros, de nuestras sociedades, será siempre sesgada y parcial. Sin tal colaboración, la comprensión de nuestras sociedades será falsa, ficticia, basada en un “como si”. Es decir en “como si” cada una de estas sociedades no fuera diversa y además “mestiza”, ella misma en tanto sociedad, tanto como lo son los colores de piel y los rasgos de las grandes

mayorías de personas que constituimos cada una de estas sociedades como totalidad.

Por eso, cuando digo que la colaboración intercultural en la producción de conocimientos sobre nuestras sociedades es “necesaria”, lo hago con énfasis y esperando que se entienda su importancia y no se tome a ligera, como si ésta fuera una suerte de gesto caritativo hacia unas supuestas “minorías”, o como si se tratara de una apelación exotizante o romantizadora.

Carácter intercultural de las ideas de interculturalidad y colaboración intercultural

Me parece necesario destacar que la idea de “interculturalidad” es ella misma intercultural y un producto de relaciones interculturales. Ella misma es intercultural porque se origina en diversas experiencias de contacto intercultural, no sólo en América, sino también en otros continentes. En el caso de América Latina, esta idea se ha difundido especialmente, pero no únicamente, a través de los programas de educación intercultural bilingüe desarrollados en numerosos países, pero no se ha quedado allí. Sino que, a partir de esas experiencias, ha sido elaborada política, ética y teóricamente por comunidades y organizaciones indígenas, incluyendo a sus intelectuales y dirigentes, así como también por profesionales del ámbito académico y de las agencias estatales. En el caso particular de los intelectuales indígenas, de cuyos aportes he aprendido especialmente hasta la fecha, han hecho esto para interpretar sus experiencias de vida en el seno de sociedades nacionales resistentes al reconocimiento y valoración de las diferencias, así como para organizarse y orientar sus luchas dentro de éstas, como lo ilustran escritos y declaraciones de algunos intelectuales indígenas ampliamente conocidos, en especial del Ecuador (ver, por ejemplo: Bustos 2003; Chancoso 2005; Macas, 2001, 2005; Macas y Lozano 2000; Maldonado 2003; Pacari 2005; así como el análisis de Dávalos, 2002).

También me parece necesario poner de relieve que mi sensibilidad respecto de la importancia de la idea de interculturalidad es, ella misma, intercultural. De un modo consciente, proviene de mis experiencias y relaciones de intercambio en comunidades indígenas y campesinas y con dirigentes indígenas. Pero una vez consciente

del carácter intercultural de esas experiencias de mi propia vida, he “descubierto” que, aunque hasta entonces no había reflexionado sobre ello, mi interculturalidad proviene incluso de mucho antes, por factores que sería muy extenso mencionar acá resulta que ha marcado mi vida completa, desde mi más temprana infancia.

Ideas para el debate

Las prácticas socioeducativas y de producción de conocimientos no se limitan a las que tienen lugar en el marco de instituciones académicas y educativas, como tampoco a las que se inscriben en las tradiciones y saberes de pueblos indígenas y afrodescendientes y/o a las de otros pueblos étnica o racialmente autodefinidos. Muchas de las prácticas desarrolladas en organismos gubernamentales y en organizaciones no gubernamentales, así como aquellas que desarrollan intelectuales-activistas en movimientos sociales y artistas en diversos ámbitos, tienen componentes socioeducativos, de producción de conocimientos y/o analítico-interpretativos, aunque éstos no asuman la forma de “estudios”, de “investigación” o de docencia, o al menos no en el sentido que la institucionalidad de “la ciencia”, la academia, y las universidades asignan a estas expresiones.

La deslegitimación academicista de las prácticas no-académicas acarrea dos tipos de problemas: por un lado, obstaculiza el hecho de que las prácticas intelectuales no académicas puedan ser objeto de mejor valoración y cuidadosa articulación y aprovechamiento en la investigación y formación universitarias; por otro lado, ese mismo academicismo acaba por afectar la pertinencia y legitimidad social de la formación y prácticas universitarias, así como por excluir de su campo valiosas oportunidades de intercambio, aprendizaje y participación en algunas dinámicas sociales.

Por todo esto, pienso que la colaboración intercultural en la producción de conocimientos es imprescindible, así como también lo es el desarrollar nuestras prácticas socioeducativas con sensibilidad intercultural.

Pienso que sería útil culminar esta presentación ofreciendo algunas reflexiones acerca de los retos, obstáculos y posibilidades que, desde mi punto de vista, se plantean para la colaboración

intercultural propuesta, invitando a que sean tomadas tan sólo como ideas para el debate:

1. Colaboración intercultural quiere decir establecer y sostener diálogos y relaciones interculturales de valoración y colaboración mutua, que sean de doble vía, es decir, de ida y vuelta. Diálogos y formas de colaboración que sean honestos y respetuosos, de mutuo interés, que partan de reconocer que hay diversidad de contextos y, por tanto, de prácticas intelectuales y de saberes. (Para una ampliación de estas ideas ver, por ejemplo, Bustos 2003, Chancoso 2005, Macas 2005, Pacari 2005, *Boletín ICCI-Rimai*, año 2, N° 19 y Universidad Intercultural Amawtay Wasi 2004, disponibles en Internet.)

2. La idea es que aprendamos unos de otros, sin declaraciones rimbombantes, dando pasos prácticos. Sabemos que en esto no estamos solos, que no son pocas las experiencias orientadas por ideas como las aquí expuestas, hay muchas experiencias en curso. Hasta donde llega mi conocimiento, la mayoría de estas experiencias son de carácter aplicado, en campos tales como salud, educación, vivienda, ambiente, producción agrícola, etc. Es necesario dialogar sobre ellas y también en esto aprender unos de otros, colaborar mutuamente. Pero, además, es necesario desarrollar otras experiencias centradas en campos tales como instituciones sociales, jurídicas, económicas y políticas, organización social y política, gobierno, visiones de mundo y de proyectos societarios, etc.

3. La colaboración intercultural no debe limitarse a tratar de comprender las vidas y mundos de diversos pueblos indígenas y/o de afrodescendientes, sino también los mundos “no-indígenas”, llámense criollos, mestizos, o como se llamen. También es necesario construir formas de colaboración intercultural para comprender los cruces, encuentros y desencuentros, entre estos mundos, es decir, las sociedades nacionales, así como la comunicación dentro y entre diversos tipos de agrupamientos de población y sociedades nacionales, los grandes procesos sociales contemporáneos, muchos de los cuales tienen carácter transnacional o global.

4. La colaboración intercultural no debe pensarse y ponerse en práctica limitadamente en términos de relaciones “blanco/mestizo-indio” o “blanco/mestizo-afrodescendiente”. No olvidemos que la interculturalidad y las posibilidades de colaboración intercultural también se dan entre diversos pueblos indígenas, así como

entre éstos y diversas poblaciones afrodescendientes, y que las propias ideas de blanco y mestizo esconden diversidades que pueden ser muy significativas, dependiendo de dónde, cuándo y respecto de qué. En los países latinoamericanos existen importantes poblaciones de inmigrantes y sus descendientes que son originarios de muy diversas latitudes, tanto internas como externas a cada país. Cada una de ellas es portadora y productora de diversos saberes, aun cuando, en muchos casos, las diferencias a partir de las cuales colaborar puedan resultar relativamente menores comparadas con las que podemos identificar como existentes entre pueblos indígenas y formas sociales “occidentales” dominantes.

5. No olvidemos que, respecto de ciertos asuntos, las diferencias entre las culturas institucionales propias de diversos tipos de organizaciones de las sociedades “occidentales” y/o “mestizas” son tales y tan significativas que bien puede extenderse a ellas el aprovechamiento de las elaboraciones sobre la idea de interculturalidad y diálogo intercultural, como por ejemplo situaciones de encuentro entre funcionarios de la banca multilateral y representantes de organizaciones campesinas o barriales o encuentros entre profesionales de tradiciones disciplinarias muy disímiles, etc.

6. Es importante evitar que la colaboración intercultural entre intelectuales de la academia y/o de agencias gubernamentales, intergubernamentales o de cooperación internacional e intelectuales indígenas, afrodescendientes, o de cualquier contexto o grupo social, quede entrampada por la aplicación de algunas consignas ya institucionalizadas que, en última instancia, expresan y reproducen creencias relacionadas con la presunta superioridad del mundo moderno occidental, tales como “dar voz a los sin voz” y “legitimar saberes”. Porque cada una de estas formas de saber tiene sus propias voces, cuanto menos en sus respectivos contextos, y porque todas ellas son legítimas, cada una, cuanto menos, en sus respectivos contextos de producción y aplicación. Esto vale por igual para todas las formas de saber, incluida la científica, ni más ni menos.

7. En lo que hace a los intelectuales de la academia, en particular, me parece necesario superar urgentemente la etapa de la escritura de textos en los cuales se alaba el extraordinario valor de los saberes de intelectuales y pueblos indígenas, afrodescendientes u otros históricamente excluidos (de/por las instituciones sociales hegemónicas), pero que están basados exclusiva o predominantemente

en fuentes teóricas académicas, mientras que no consideran las elaboraciones teóricas y propuestas de colaboración intercultural producidas por aquellos intelectuales cuyos saberes, retóricamente, se alaban. Esto puede observarse en textos de académicos que alaban la importancia del pensamiento indígena, pero cuyas fuentes teóricas corresponden exclusivamente a publicaciones académicas. Esto puede observarse fácilmente con sólo revisar las respectivas secciones de referencias bibliográficas, frecuentemente repletas de obras de autores internacionalmente prestigiosos, originalmente escritas en inglés o francés, y que se refieren en esas lenguas o en sus traducciones. Estas obras muy raramente hacen referencia a textos o declaraciones de intelectuales de fuera de la academia y, cuando lo hacen, en general éstas sólo cumplen allí funciones de provisión de datos y sus autores son tratados como “informantes”. En otros casos, ni siquiera contienen referencias a estos tipos de obras.

8. Es necesario que los intelectuales que desarrollamos nuestras prácticas en la academia, o bien en agencias gubernamentales y de cooperación internacional, superemos cualquier tipo de idea uniformizante acerca de los intelectuales indígenas y afrodescendientes, las cuales frecuentemente están asociadas a imágenes exóticas y románticas de esos pueblos. Es necesario tener en cuenta que tanto la idea de intelectual indígena como la de intelectual afrodescendiente ocultan numerosas diferencias cada una de ellas en su interior. Estas corresponden, cuanto menos, a los diversos y diferentes pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes, así como a diversidades y diferencias asociadas a experiencias locales particulares, que incluyen pero no se agotan a aquellas relativas a lo rural y lo urbano. Sin embargo, estas diferencias no acaban allí, hay intelectuales indígenas y afrodescendientes que se mueven exclusivamente en el mundo de la oralidad y hay quienes participan más o menos activamente en el de la escritura. También existe un número creciente de ellos que tiene formación universitaria, incluso a niveles de especialización de postgrado, maestría y doctorado. También los hay que se mueven especialmente en un cierto ámbito local, regional o nacional, y quienes son más cosmopolitas. Sin embargo, en la mayoría de los casos que conozco la formación universitaria no ha anulado, sino que ha enriquecido su sensibilidad personal, visión de mundo y acervo de saber, constituidos a partir de los saberes, experiencias históricas, necesidades y deseos de sus pueblos, así

como de sus propias experiencias personales frecuentemente marcadas por el racismo y la discriminación. Hasta donde llega mi conocimiento, la mayoría de estos colegas han aprendido, por decirlo de algún modo, en dos “mundos” y de sus relaciones.

9. Desde mi punto de vista, los problemas más difíciles de resolver para desarrollar formas y experiencias específicas de colaboración intercultural son los “de traducción”. Pero, con esta palabra no aludo simplemente a los problemas de traducción de palabras e ideas de una lengua a otra, sino a los de visiones de mundo, sensibilidades y sentido, los cuales la lingüística nos ha enseñado que se expresan en las lenguas, pero no acaban allí y no pueden resolverse con diccionarios. Son problemas de “comunicación intercultural”, sobre los cuales debemos trabajar cuidadosamente en cada caso y contexto.

10. La colaboración intercultural en las universidades no puede limitarse a asegurar cupos para estudiantes y/o profesores indígenas, afrodescendientes u otros grupos sociales actualmente excluidos, ni a los contenidos que se imparten en las escuelas de antropología, sino que debe partir del reconocimiento del valor de los saberes de los pueblos indígenas, de poblaciones afrodescendientes y en general de grupos sociales excluidos, lo cual demanda (y ofrece la oportunidad de) revisar los planes de estudio en todas las disciplinas de formación, incluyendo economía, derecho, medicina, historia, ciencias políticas, arquitectura, comunicación social, etc.

11. La colaboración intercultural en las universidades puede (y debe) dar lugar a revisar los modos de aprendizaje institucionalizados en las mismas. Las aulas y laboratorios no son ni el único, ni el mejor lugar para aprender. Leer textos y escuchar profesores para aprender a repetir lo que ellos dicen no es aprender. Saber lo que otros piensan es importante, lo transmitan a través de la escritura o de la palabra viva, pero luego hay que ver qué se hace con eso, cómo se apropia y adapta, cómo se lo pone en relación con otras experiencias de aprendizaje, cómo se aplica, es decir, con todas nuestras experiencias de vida.

12. El desafío de la inclusión en las universidades no puede, ni debe, limitarse a un asunto de asegurar cuotas para estudiantes y docentes antes excluidos; debe ponerse en práctica a través de una perspectiva intercultural que asegure además la articulación de contenidos, modos de aprendizaje y de relación con otros actores sociales. Es necesario lograr que nuestras prácticas socioeducativas estén

alimentadas por una sensibilidad intercultural, lo cual supone, entre otras cosas, que cada uno de nosotros cultive y promueva valores de curiosidad profunda, respeto y valoración por las visiones de mundo, valores, intereses y saberes de los demás. La inclusión a través de la interculturalidad no es un acto caritativo hacia los excluidos, sino una toma de conciencia acerca de la complejidad de nuestras sociedades. La inclusión es beneficiosa para todos los sectores y grupos sociales.

La reflexión y el debate están abiertos, ejerzamos entre nosotros mismos el diálogo intercultural, escuchémonos y aprendamos mutuamente con respeto y verdadero interés por conocernos y aprender juntos.

Interculturalidad

(por Ana Patricia Batzín Cuc)

El concepto de “interculturalidad” se refiere a situaciones de encuentro, contacto o acciones conjuntas entre individuos de distintas culturas, aunque muchos no estén conscientes de ello.

Guatemala es un país multicultural, multiétnico. Por lo tanto, su diversidad hace necesario vivir la práctica de la interculturalidad y difundir los logros positivos para que sean multiplicados.

Asimismo, se considera que por la situación educativa en el país, donde el currículo de estudios está proyectado en su mayoría a los alumnos ladinos, el tema de interculturalidad no se ha introducido adecuadamente. Es por eso que en las familias indígenas la educación inicial endógena tiene una estructura integral donde se les enseña a valorar, respetar, las diferentes culturas como se muestra en la investigación hecha por los investigadores mayas de Guatemala, Oxlajuj Aj.

La educación endógena se inculca como una parte normal de la vida cotidiana. Un aspecto muy importante de ella es la enseñanza del comportamiento apropiado en las relaciones entre las personas. Éste incluye las formas de saludar, hablar y un estricto respeto a las personas mayores. Las formas de regaño, refuerzos positivos y los valores tienen principios distintos en comparación con la pedagogía de la educación formal.

Hay una demanda claramente expresada para la educación formal con motivo de aprender habilidades y destrezas necesarias para entrar al mercado laboral (asalariado o de producción) con identidad. La educación formal no puede reducir la discriminación hacia la gente maya por parte de otros miembros de la sociedad guatemalteca, si no se acepta y reconoce el carácter multicultural y multilingüe del país.

La educación formal sirve como vehículo sistemático para conservar o recuperar la cultura maya oculta o perdida, en caso de que haya personal docente bilingüe maya-español bien formado e informado, conocedor y crítico de la historia real de los pueblos colonizados y, además, entrenado para enseñar con las mejores técnicas en los idiomas mayas. Tanto las escuelas como las universidades deben estar dotadas de suficientes materiales educativos contextualizados al ambiente de cada una de las regiones lingüísticas, con sus manuales fáciles y prácticos para su uso.

Con todas estas prácticas de la educación endógena, al indígena se le toma como el atrasado por sus costumbres, al llegar a la universidad porque pareciera que se truncara o cambiara la forma de educación traída desde su hogar, y de hecho estos cambios afectan en el rendimiento escolar. Porque en el currículo nacional de Guatemala no se tocan temas de su cultura, por eso es que se tacha al indígena de tonto, que no rinde pero en realidad no es por falta de capacidad más bien por la imponencia de un pueblo dominante y de hecho una cultura diferente.

Por eso es importante que la interculturalidad no sea tomada como tema o problema de los pueblos indígenas, sino de toda una nación.

La educación bilingüe intercultural en Guatemala. Un espacio público difícil de alcanzar (por Carlos Enrique Fuentes)

La construcción de un espacio público en la educación intercultural ha sido muy difícil en Guatemala, por diversas razones que van desde un evidente racismo hasta un querer ver a lo indígena como una ventanilla para tratar los asuntos de los “inditos”. A nadie escapa que en Guatemala aún persiste un marcado racismo

en contra de los indígenas, principalmente los mayas, a quienes se ve con menosprecio. Aunque económicamente alguna familia indígena esté bien, la mayoría de los miembros del pueblo ladino (criollos o mestizos) los discrimina. Algunas personas ladinas expresan que prefieren ser pobres a ser indios. Es evidente la discriminación en lo político partidista, en donde los dirigentes y diputados apenas si dan espacio a algunos indígenas, al igual que en los puestos de las instituciones del Estado. Algo se ha avanzado en contra del racismo, pues se ha aprobado ya la ley contra la discriminación y se han ganado dos juicios por racismo a favor de dos mujeres indígenas, Rigoberta Menchú, Premio Nobel de la Paz 1992, y María Tuyuc, hermana de la ex diputada Rosalina Tuyuc, triunfos que vienen a ser un pequeño paso en contra del racismo. Pero es también evidente que la pobreza y el subdesarrollo afectan más a las zonas de predominancia indígena.

En cuanto a educación, el Estado guatemalteco discrimina a los indígenas, pues la mayoría de los niños y niñas indígenas en edad escolar no son atendidos y, principalmente, las niñas. El analfabetismo es mayor en el área rural, en los indígenas y dentro de éstos, en las mujeres, triplemente discriminadas: como indígenas, como mujeres y como pobres.

La EBI (Educación Bilingüe) como política de Estado ha sumido una acción gradualista en cuanto a forma de entrega: de proyecto a programa, a programa nacional, a dirección y finalmente a vice despacho ministerial. Igualmente ha sido gradualista en lo lingüístico: de cuatro idiomas mayoritarios a idiomas con menos hablantes, y gradualista en cuanto a grados abarcados: de preprimaria y primer grado a los otros grados, sin llegar a los últimos grados de primaria y menos a la secundaria y universidad.

Otro problema es que la EBI se ha quedado sólo en el bilingüismo sin pasar a lo intercultural. Y en cuanto a lo bilingüe, este bilingüismo ha sido obligatorio sólo para los niños y niñas indígenas, quienes se ven obligados a aprender el español e incluso a aprender a leer y escribir en español en vez de aprender en su idioma materno. Ciertamente se han hecho esfuerzos para superar tal problemática. Desde 1981 se inicia el Proyecto de Educación Bilingüe —PEBI— que posteriormente se convierte en el PRONEBI, Programa de Educación Bilingüe. En 1984 se establece la Dirección de Educación Bilingüe e Intercultural —DIBEI— y en octubre

de 2003 se crea e instala el Vicedespacho de EBI en el Ministerio de Educación. Hoy, hay más Escuelas Normales para formar maestros bilingües y hay más escuelas bilingües para niños de pre primaria y primaria, pero el problema es que muchos maestros bilingües interculturales continúan enseñando en castellano. Los ancianos de las comunidades indígenas no desean que a sus niños se les enseñe en lengua materna aduciendo que eso no les servirá para encontrar trabajo, que prefieren que se les enseñe en castellano. Ello se debe a las políticas asimilistas desarrolladas durante más de 100 años en los cuales se obligó a los indígenas a castellanizarse.

El actual currículo busca fortalecer la EBI haciendo que los niños aprendan la lectoescritura en la lengua materna, a la par L2 como idioma castellano y en cuarto grado de primaria un L3 que es cualquier idioma extranjero. La idea es muy buena pero aún no se implementa, pues el presupuesto es escaso. Otro adelanto se nota en programas universitarios para fortalecer la formación de docentes en EBI y la idea de crear una Universidad Maya.

También es importante resaltar que se han realizado estudios de impacto de la EBI y se ha demostrado que la misma es más barata que la educación monolingüe, dado que más niños permanecen en la escuela y más niños aprueban el primer grado. El programa “Salvemos el Primer Grado”, apoyado por World Learning, en el departamento Quiché, ha demostrado haber evitado el fracaso en un 16% de los niños. Por las anteriores razones, se hace necesario presentar las siguientes propuestas:

1. La educación bilingüe intercultural no debe ser sólo bilingüe, sino también intercultural. Para ello es necesario sensibilizar a todos los pueblos y sectores de la sociedad guatemalteca manteniendo el tema como espacio permanente de reflexión.

2. La EBI no debe ser sólo para los niños y niñas indígenas, sino para los niños y niñas de los cuatro pueblos indígenas, así como también los programas de alfabetización para adultos.

3. La EBI no debe impartirse sólo en las escuelas, debe ser una política pública que se practique en todo el contexto de la sociedad.

4. Lo indígena no debe ser atendido como “ventanillas” para los indígenas, debe ser parte de todo un sistema de reconocimiento y práctica de lo intercultural.

5. La EBI debe permitir conocer la cosmovisión de los cuatro pueblos de Guatemala.

6. Los materiales y los métodos de enseñanza y los instrumentos de evaluación deben atender la cosmovisión de los pueblos indígenas de Guatemala.

7. Los libros de texto deben ser pertinentes a cada uno de los pueblos indígenas.

8. Debe haber un macrocurrículum para lograr la unidad, pero también un mesocurrículum y un microcurrículum para mantener el respeto a la diversidad cultural.

9. El presupuesto para la EBI debe ser ampliado, para dar respuesta a las necesidades.

10. Como la EBI es más barata que la educación monolingüe, se debe invertir más del presupuesto en ella.

11. Se deberá revisar el perfil del educador EBI y las técnicas y psum para su formación inicial.

12. Se deberá revisar y modificar el marco legal, desde la Constitución de la República hasta la Ley de Educación y demás instrumentos legales de educación, tratando que los mismos tengan una visión intercultural y respondan a las necesidades e intereses de los cuatro pueblos guatemaltecos.

Interculturalidad en Guatemala

(por Florentina Lec)

Guatemala es un país de carácter multiétnico, plurilingüe y multicultural. Existen 4 pueblos indígenas: mayas, garífunas, xincas y ladinos; en la cultura maya existen 22 idiomas, además del castellano, que es la lengua oficial del país.

Es un país donde se comparten varias culturas y clases sociales, un ambiente tan diverso que busca la unidad dentro de la diversidad, buscando que las poblaciones indígenas tengan mayor participación en todos los ámbitos de toma de decisiones del país. Es un mandato de los acuerdos de paz firmados en diciembre de 1996, específicamente el acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas y el convenio 169 de la OIT que habla de los derechos de los pueblos indígenas.

Si la interculturalidad es la relación armoniosa que debe existir entre culturas y pueblos, relaciones de convivencia e igualdad, nos damos cuenta entonces de que en Guatemala la interculturalidad es

lo ideal. Existen acuerdos, convenios y leyes nacionales e internacionales en favor de los pueblos indígenas, dictando que no deben ser discriminados, ni marginalizados con respecto a sus derechos en ninguna de las esferas de la vida. Sin embargo, es otra cosa lo que sucede: en nuestro medio aún persiste el racismo, la discriminación y la inequidad entre géneros, etnias y clases sociales.

La concentración del poder y de la riqueza en pocas manos, la pobreza para la gran mayoría, si el país es mayoritariamente indígena, esto implica que la mayoría de la población es pobre, otros extremadamente pobres, los servicios de educación, salud y empleo generalmente se concentran en las áreas urbanas, los más pobres viven en áreas rurales, pocas veces tienen acceso a estos servicios, peor aun cuando éstos ni siquiera llegan a un lugar cercano, para que puedan tener acceso mínimo.

Hablar de interculturalidad en Guatemala es hallar relación únicamente a la educación y a los pueblos indígenas, porque hasta ahora este concepto no ha logrado trascendencia en otros ámbitos de la sociedad.

Generalmente cuando existen seminarios, conferencias, foros u otros eventos donde se aborda la interculturalidad, es asociado a los indígenas, aún así en las instituciones se ha enmarcado mucho el concepto como un tema que sólo incumbe a los indígenas y no a los ladinos, las personas representantes en estos eventos casi siempre son indígenas y los ladinos no asisten con la excusa que no entienden el tema.

En la educación también sucede lo mismo, la denominada educación bilingüe intercultural es para niños y niñas indígenas y se imparte en poblaciones mayoritariamente indígena, según lo manda la constitución política de la república de Guatemala.

La educación preprimaria y primaria se encuentra sectorizada, por ejemplo, la educación oficial dictada por el Sistema Oficial de Educación es castellanizante con contenidos netamente occidentales, dirigido a niños y niñas indígenas y ladinos, en situación homogénea, sin importar las diferencias culturales.

Como una parte del Ministerio de Educación se encuentra el Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural y la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural, que según la constitución política de la República debe impartir educación en forma bilingüe en zonas de predominante población indígena. La dificultad que

muestra este programa es que sigue el mismo currículum de las escuelas oficiales con la diferencia de que los contenidos son traducidos a los idiomas mayas, lo cual es incongruente ya que la cultura se tergiversa y se pierde el sentido de los contenidos en tanto son contenidos occidentales.

Viendo las dificultades del sistema educativo, varias organizaciones indígenas se han visto en la necesidad de iniciar procesos educativos que partan desde la cultura maya. Han puesto en marcha la iniciativa de “Escuelas Mayas”, que toman en cuenta los principios y valores culturales, implementados en el aula, como continuación a la educación que traen los niños y las niñas indígenas desde su cultura y familia, dando seguimiento al fortalecimiento de su identidad incorporando elementos esenciales de su cultura como es el idioma, vestuario, uso de la matemática maya.

Las organizaciones con iniciativas de Escuelas Mayas están aglutinadas mediante un Consejo Nacional de Educación Maya denominado CNEM, como una fuerza global, para que el Ministerio de Educación reconozca esta iniciativa, pero hasta ahora no se ha logrado, porque únicamente se le ha dado mayor relevancia a la educación bilingüe intercultural.

Respecto a la educación del ciclo básico, a este nivel cada vez son menos los que logran llegar, porque generalmente se encuentran ubicadas en áreas urbanas y en las áreas rurales, escasamente existen centros de este nivel, que es donde viven las poblaciones más pobres.

Para el ciclo diversificado, que es donde se especializan los estudiantes para alguna profesión, son más escasos los estudiantes que llegan, generalmente los de posición económica estable, ya que el costo es más elevado y limita el acceso por las mismas escasas situaciones económicas existentes.

Para acceder a un nivel universitario es más difícil: sólo tienen posibilidades las personas que tienen una posición económica más alta, la población más pobre no tiene los recursos para poder asistir a una universidad, la única universidad estatal que es la Universidad de San Carlos de Guatemala, está restringiendo el acceso a estudiantes del primer ingreso, mediante pruebas que están fuera de la realidad, con exigencias de conocimientos de otros países y de otras culturas, cuando la educación del país es pobre, exigen cada vez más, entonces de cada 100 estudiantes evaluados únicamente 10 tienen la oportunidad de acceder a estas aulas.

Con todas las desigualdades en diferentes contextos, la interculturalidad aún no es real en nuestro país, lo cual no deja de ser un reto.

La interculturalidad

(por Mario Quim)

Actualmente en países como Guatemala se hace mucho hincapié en esta palabrita, para algunos la interculturalidad es darle oportunidad a las poblaciones mayoritarias, pero que son minoría en puestos públicos o de toma de decisión.

Para otros la interculturalidad es dejar que los pueblos diezmados practiquen su idioma en la escuela, hasta por lo menos en el tercer o cuarto año de educación básica general.

Pero hay algunos todavía que eso de la interculturalidad es cosa de (indios) para el caso de Guatemala. Lo cierto es que aún existen muy pocos espacios en donde la población maya pueda cultivar su ciencia, hacer investigación de los conocimientos de la cultura maya, aún se sigue pensando que esos conocimientos, artes, y cultura es del pasado y que no tienen vigencia en la actualidad, tal como sucede con el sistema de numeración vigesimal.

Pero gracias a intelectuales mayas interesados en rescatar la cultura, paulatinamente se han ido reconstruyendo parte de los conocimientos mayas. Muestra de ellos son los libros que han surgido en el mercado donde se mencionan aspectos de la cultura ignorados por siglos, pero presentes en la memoria de los abuelos, gracias a los cuales hoy en día se pueden consultar en los documentos inscritos.

Lamentablemente a nivel de las universidades aún no se usan estos libros como fuentes de consulta en áreas como la filosofía, historia, cultura, antropología, sociología y educación.

Existen pocas investigaciones que describen la manera en que los pueblos aborígenes de Guatemala educaban a sus niños. Hoy por hoy se carece de una metodología de lectoescritura basada en los fundamentos de la cultura maya. Los que se tienen son adaptaciones de otras metodologías. Lo cierto es que dentro de la cultura se da especial atención a las actividades prácticas, es decir, el aprender haciendo, lo cual se puede observar en la formación de los artesanos mayas, que desde muy niños aprenden el oficio de los padres,

primero como colaboradores en actividades sencillas, luego en la toma de responsabilidad en un parte del producto, hasta llegar a dominar el quehacer del oficio.

En Guatemala han existido programas dedicados a la inserción de los pueblos mayas a la Universidad, pero lamentablemente lo que ahí se estudia son los pensamientos de la cultura occidental, a pesar de que los programas dicen dedicarse a los pueblos mayas, o más bien dedicados a la cultura maya. No existe un interés real de analizar la cultura maya desde las universidad, entonces se cae a una transculturación, el hecho que los estudiantes hable su idioma maya y lo practiquen a escondidas con otros en la universidad, eso no significa que en la universidad se esté practicando la cultura maya, por que la cultura es mucho más que el idioma.

Quizá lo positivo ha sido que algunos mayas con la oportunidad que han tenido de formarse estén rompiendo los paradigmas y han iniciando a investigar más sobre la cultura maya, con el objeto de divulgarlo para que las futuras generaciones tengan la oportunidad de aprender su cultura en la universidad, es decir, reflexionar sobre su pensamiento, tradiciones, ciencia y aportes a la humanidad, situación que hoy por hoy es una deuda.

Pistas para seguir bregando en una sociedad excluyente y clasista desde la cultura maya, desde mi particular punto de vista es crear una sociedad de intelectuales mayas de diferentes disciplinas para analizar el contexto local, nacional e internacional y a luz de las reflexiones proponer a los gobiernos de turnos planes de trabajo que beneficien a la población diezmada que son en su mayoría de área rural e indígenas, es decir, pueblos de ascendencia maya.

Hasta el momento los intelectuales mayas han expresado su voz de manera aislada, cuando se dice de manera aislada se está haciendo referencia a que únicamente se reflexiona en círculos de áreas afines, los pedagogos con los pedagogos, los abogados con los abogados, los economistas con los economistas, pero pocas veces se observan en foros a personas de diferentes especialidades para abordar un fenómeno social.

Sería excelente que, por ejemplo, en los foros de consulta que se organizan sobre el TLC incluyeran foros mayas, con la participación de abogados mayas, economistas mayas, filósofos mayas, educadores mayas, etc. Es decir, un grupo multidisciplinario para analizar el impacto del tratado en la cultura maya y su efecto en la

identidad y la economía. Este es un sueño que espero en los años venideros promover.

Finalmente cabe resaltar que algunos intelectuales mayas han iniciado a expresar su voz con sólidos fundamentos, de tal manera que la población no maya ha iniciado a respetar, incluso la iglesia católica, a manera de anécdota: actualmente se está promoviendo la ley de planificación familiar en Guatemala, los jerarcas de la iglesia se han opuesto rotundamente, un periodista maya escribió a favor de la ley, causando revuelo en las autoridades eclesiásticas, pero el periodista maya con argumentos sólidos pudo defender sus ideas, con lo cual considero que hay un camino esperanzador en la construcción de una nación multicultural y democrática.

Bibliografía

- BUSTOS, M. (2003) “Comunicación, política y cosmovisión”. Entrevista realizada por Daniel Mato. Colección Entrevistas a Intelectuales Indígenas N° 1. Programa Globalización, Cultura y Transformaciones Sociales, CIPOST, FaCES, Universidad Central de Venezuela, Caracas. Disponible en: www.globalcult.org.ve/entrevistas.html
- CHANCOSO, B. (2005) “Sobre Pueblos Indígenas, Diplomacia Ciudadana, el Foro Social Mundial, Sabidurías y Universidades”. Entrevista realizada por Daniel Mato. Colección Entrevistas a Intelectuales Indígenas N° 4. Programa Globalización, Cultura y Transformaciones Sociales, CIPOST, FaCES, Universidad Central de Venezuela, Caracas. Disponible en: www.globalcult.org.ve/entrevistas.html
- CHOQUE, M. E. y C. MAMANI CONDORI (2003) “Reconstitución del ayllu y derechos de los pueblos indígenas: el movimiento indio en los Andes de Bolivia”. En: E. TICOMA ALEJO (comp.) *Los Andes desde Los Andes*. Ediciones Yachaywasi, La Paz.
- DÁVALOS, P. (2002) “Movimiento indígena ecuatoriano: Construcción política y epistémica”. En: D. MATO (coord.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y Universidad Central de Venezuela, Caracas. Disponible en: www.globalcult.org.ve/pub/CYP.htm

- EL ACHKAR, S. (2002) “Una mirada a la educación en derechos humanos desde el pensamiento de Paulo Freire: Prácticas de intervención político cultural”. En: D. MATO (coord.). *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y Universidad Central de Venezuela, Caracas. Disponible en: www.globalcult.org.ve/pub/CYP.htm
- FALS BORDA, O. (1986) *Conocimiento y poder popular*, Siglo XXI, Bogotá.
- FREIRE, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México.
- (1993) *Pedagogía de la esperanza*, Siglo XXI, México.
- GARCÍA, J. (2001) “Comunidades afroamericanas y transformaciones sociales”. En: D. MATO (comp.) *Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización*. CLACSO-UNESCO, Buenos Aires. Disponible en: www.globalcult.org.ve
- (2002) “Encuentro y desencuentros de los saberes. En torno a la africanía ‘latinoamericana’”. En: D. MATO (coord.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y Universidad Central de Venezuela, Caracas. Disponible en: www.globalcult.org.ve/pub/CYP.htm
- GRUESO CASTELBLANCO, L. R. (2005) “Representaciones y relaciones en la construcción del proyecto político y cultural del Proceso de Comunidades Negras —PCN— en el contexto del conflicto armado en la región del pacífico sur colombiano”. En: D. MATO (coord.), *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización*. FaCES, Universidad Central de Venezuela, Caracas. Disponible en: www.globalcult.org.ve
- ICCI-RIMAI (2000) “Editorial”. *Boletín ICCI-Rimai*, Publicación del Instituto Científico de Culturas Indígenas, año 2, N° 19, octubre. Número temático dedicado a la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas, Amautai Wasi.
- LOZANO, A. (2000) “Síntesis de la propuesta técnica académica de la UINPI”. En: *Boletín ICCI-Rimai*, Publicación del Instituto Científico de Culturas Indígenas, año 2, N° 19, octubre. Número temático dedicado a la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas, Amautai Wasi.

- MACAS, L. (2000) “¿Cómo se forjó la Universidad Intercultural?” En: *Boletín ICCI-Rimai* (publicación del Instituto Científico de Culturas Indígenas), año 2, N° 19, octubre. Número temático dedicado a la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas, Amautai Wasi.
- (2001) “Diálogo de culturas. Hacia el reconocimiento del otro”. En: *Yachaykuna* (publicación del Instituto Científico de Culturas Indígenas), N° 2, diciembre.
- (2002) “Derecho indígena y derecho consuetudinario”. En: *Yachaykuna* (publicación del Instituto Científico de Culturas Indígenas), N° 3, diciembre.
- (2005) “Reflexiones sobre el sujeto comunitario, la democracia y el Estado”. Entrevista realizada por Daniel Mato, revisada y editada por Luis Macas y Pablo Dávalos. Colección Entrevistas a Intelectuales Indígenas N° 3. Programa Globalización, Cultura y Transformaciones Sociales, CIPOST, FaCES, Universidad Central de Venezuela, Caracas. Disponible en: www.globalcult.org.ve/entrevistas.html
- MACAS, L. y A. LOZANO CASTRO (2000) “Reflexiones en torno al proceso colonizador y las características de la educación universitaria en el Ecuador”. En: *Boletín ICCI-Rimai*, Publicación del Instituto Científico de Culturas Indígenas, año 2, N° 19, octubre. Número temático dedicado a la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas, Amautai Wasi, pp. 10-19.
- MALDONADO, L. (2003) “Ciudadanía, desarrollo y cooperación internacional en tiempos de globalización: una visión autocrítica sobre el movimiento indígena en Ecuador”. Entrevista realizada por Daniel Mato. Colección Entrevistas a Intelectuales Indígenas N° 2. Programa Globalización, Cultura y Transformaciones Sociales, CIPOST, FaCES, Universidad Central de Venezuela, Caracas. Disponible en: www.globalcult.org.ve/entrevistas.html
- MATO, D. (1992) Disputas en la Construcción de Identidades y “Literaturas Orales” en Comunidades Indígenas de Venezuela: conflictos entre narradores y papel de investigadores y editoriales. *Revista de Investigaciones Folklóricas* (Universidad de Buenos Aires) N° 7, pp. 4047. Disponible en: www.globalcult.org.ve

- (2002) Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder. En: MATO, D. (coord.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FaCES, Universidad Central de Venezuela, Caracas. Disponible en: www.globalcult.org.ve/pub/CYP.html
- (2005) “Diversidad de contextos, de prácticas intelectuales y de saberes: Reflexiones conceptuales y sobre la (modesta) experiencia intercultural de nuestro Programa en la Universidad Central de Venezuela”. Ponencia a ser presentada en el Simposio N° 48 “De la diversidad a la complejidad: Hacia una epistemología plural desde lo local”. Primer Congreso Latinoamericano de Antropología, Rosario, Argentina, 11 al 15 de julio de 2005. Disponible en: www.globalcult.org.ve
- MIJARES, M. M. (2003) “Reflexiones para enfrentar el racismo en Venezuela”. En: D. MATO (coord.), *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización*. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, Caracas. Disponible en: www.golbalcult.org.ve
- (2004) Ciudadanía, sociedad civil, redes sociales o el constante reacomodo a los nuevos términos. ¿Debemos aprender a hablar de nuevo? En: MATO, D. (coord.) *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización*. Universidad Central de Venezuela, Caracas. Disponible en: www.globalcult.org.ve
- PACARI, N. (2005) Entrevista realizada por Daniel Mato. Colección Entrevistas a Intelectuales Indígenas N° 5. Programa Globalización, Cultura y Transformaciones Sociales, CIPOST, FaCES, Universidad Central de Venezuela, Caracas. Disponible en: www.globalcult.org.ve/entrevistas.html
- QUINDE, I. (2000) “Facultad de Ciencias Agroecológicas”. En: *Boletín ICCI-Rimai*, Publicación del Instituto Científico de Culturas Indígenas, año 2, N° 19, octubre. Número temático dedicado a la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas, Amautai Wasi.
- RAMÍREZ, A., P. USHÍÑA y P. DÁVALOS (2000) “Facultad Intercultural de Filosofía, Lenguas y Ciencias de la Educación”. En: *Boletín ICCI-Rimai*, Publicación del Instituto Científico de Culturas Indígenas, año 2, N° 19, octubre. Número temático

- dedicado a la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas, Amautai Wasi.
- RAPPAPORT, J. (2003) “El espacio del diálogo pluralista: historia del Programa de Educación Bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca”. En: D. MATO (coord.) *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización*. Universidad Central de Venezuela, Caracas. Disponible: www.globalcult.org.ve
- SARANGO, L. F. (2004) “La administración de justicia andina en el Ecuador, una práctica ancestral con reconocimiento constitucional”. *Yachaykuna* (publicación del Instituto Científico de Culturas Indígenas), N° 5, julio.
- TICONA ALEJO, E. (2003) “El *thakhi* entre los aymara y los quichua, o la democracia en los gobiernos comunales”. En: E. TICONA ALEJO (comp.) *Los Andes desde Los Andes*. Ediciones Yachaywasi, La Paz.
- TORRES, R. y F. SARANGO (2000) “Facultad de Derecho y Ciencias Políticas”. En: *Boletín ICCI-Rimai*, Publicación del Instituto Científico de Culturas Indígenas, Año 2, N° 19, octubre (número temático dedicado a la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas, Amautai Wasi), pp. 84-91.
- UNIVERSIDAD INTERCULTURAL AMAWTAY WASI (2004) *Sumak Yachaypi, Alli Kawsaypipash Yachakuna / Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir*. Universidad Intercultural Amawtay Wasi, Quito.
- VARGAS VALENTE, V. (2002) Los feminismos latinoamericanos en su tránsito al nuevo Milenio. (Una lectura político personal.) En: D. MATO (coord.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y Universidad Central de Venezuela, Caracas. Disponible en: www.globalcult.org.ve/pub/CYP.html
- YAMPARA, S. (2004) “¿Desarrollo / progreso o *summa qamaña* de los *ayllus* andinos? En: AA.VV. *¿A dónde vamos? Progreso en diferentes culturas*. Fundación PIEP, La Paz.